

DIDÁCTICA EN EL NÚCLEO DE LA PEDAGOGÍA

María Luisa Sevillano García
Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la UNED

1. Planteamiento

Entiendo que, la discusión pública, la controversia, el diálogo fundamentado y respetuoso entre posiciones diferentes e incluso encontradas, las exposiciones y las réplicas, el debate sereno de cuestiones fronterizas abiertas, es un buen ejercicio para el progreso y profundización en el conocimiento. Tal vez el frecuente uso de este modo de entender el avance de la ciencia nos permita conocernos, valorarnos y construir un cuerpo de doctrina perenne en torno a una ciencia como la Didáctica tan necesitada de teorías bien argumentadas, que a su vez fundamenten una práctica tan actual, controvertida y necesitada de innovación como es la enseñanza –aprendizaje. Hemos pasado de una época en la que las discusiones, escritos e investigaciones sobre ambas cuestiones estuvieron muy presentes en el campo del pensamiento español. En la actualidad la Didáctica se ve urgida por otras cuestiones de más actualidad y que deben ser integradas en su ámbito como pueden ser las nuevas tecnologías, los aprendizajes ubicuos con tipos móviles, que reclaman una intervención desde la Didáctica. En este espíritu me he sentido impulsada a retomar el tema Didáctica que ni puedo ni debo eludir en su relación con Currículum, tras la invitación, en nombre de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y en concreto por la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, en el año que celebra su cincuentenario dedicada a la formación de profesionales de la enseñanza, primero, para formar maestros y actualmente aborda también, desde el ámbito pedagógico y didáctico a los profesionales de la enseñanza de otros niveles educativos en los estudios de grado y postgrado.

Se trata de una Facultad que hemos visto crecer. Acudí a ella en muchas ocasiones. Tribunales de Tesis Doctorales, Tribunales del DEA, Comisiones para la selección de profesorado, Oposiciones, Congresos, reuniones de profesores. Me resulta por tanto, una institución cercana, conocida, entrañable. La participación desde hace años de forma regular en Comisiones para seleccionar su profesorado me ha permitido conocer la solicitada y reconocida que es al constatar los valiosos currícula que se presentan a los concursos públicos para acceder a su claustro y en consecuencia las muchas posibilidades desde haberle formado con los mejores entre los mejores. Se trata de una Facultad crecida desde la cercanía formando profesionales de la enseñanza en la que la Didáctica ocupó siempre un lugar preferente.

Didáctica se ha aplicado a la enseñanza, al aprendizaje, a la instrucción. Uno de los sucesos más notables y de mayor alcance dentro de la Didáctica ha sido en los últimos años la incorporación de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, los avances de las herramientas virtuales, el campo de los recursos y la innovación, el currículum, las estrategias a su ámbito de estudio. Este hecho está ya permitiendo, entre otras cosas, formas nuevas de plantear los fenómenos escolares, la incorporación de nuevos marcos conceptuales y nuevas investigaciones que enriquecen el panorama escolar y educativo. Nos parece que desde las nuevas teorías, fruto de múltiples investigaciones se retroalimenta y rejuvenece la dimensión socializadora del quehacer didáctico, su dimensión práctica y aplicada, la interacción, el clima del aula, la investigación en la acción en definitiva el árbol de la Didáctica.

Los contenidos escolares y métodos docentes no pueden ser simplemente cuestiones didácticas sino también y al mismo tiempo campo de la teoría educativa ya que en cuestión de contenidos se trata de saberes académicos y no de experiencias o vivencias y en la cuestión de métodos, se trata igualmente de estrategias docentes y no de procedimientos para superarse en la vida. La didáctica ha pasado no pocas veces por alto esta implicación en la teoría de la enseñanza. Por tanto, cualquier reelaboración y examen de los diferentes modelos de didáctica debe hacerse necesariamente desde su proyección en las cuestiones escolares.

Actualmente el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar. La conceptualización más extendida integra otras visiones y perspectivas muy importantes como la teórica, la tecnológica y la práctica. Todas ellas conforman el nuevo marco de la Didáctica. Igualmente se constata que la enseñanza como objeto de la Didáctica tampoco es suficiente y así el campo de aprendizaje se ha convertido también en objeto formal de su reflexión. Podemos decir que el alumno, el sujeto receptor y destinatario de la acción docente ha pasado a ocupar un primer plano, los docentes representan el papel de mediadores, las estrategias se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel nuclear en todo el proceso en conexión con los medios, recursos y contextos.

2.- Las teorías del Currículum como elemento enriquecedor de la Didáctica

Existe una reflexión sobre el cada día más difícil quehacer docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que es lo que hace falta. Entiendo por otra parte, que tanto las investigaciones, como las reflexiones y acciones educativas, impregnadas de teoría curricular, han beneficiado a la Didáctica y las que se orientaron hacia la estructuración didáctica aportaron sus luces a las teorías curriculares. La convivencia, desde el mutuo conocimiento y reconocimiento de y a ambos enfoques, puede significar una línea de trabajo muy fecunda. Esta preocupación y compromiso sigue presente en las

publicaciones de actualidad. Tres ejemplos son suficientes para avalar tal afirmación. En 2004 publico el manual, fruto de muchas reflexiones e investigaciones titulado *Didáctica en el siglo XXI* y que ha gozado de la benevolencia de los estudiosos alcanzando varias ediciones. Ha tenido gran difusión en todo el ámbito de lengua castellana. En el año 2009 Antonio Medina y Concepción Domínguez publican otra obra que lleva el título de *Didáctica Formación básica para profesionales de la educación*) y en la que colaboramos una docena de profesionales de la enseñanza de esta materia en universidades españolas y del extranjero. *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* será otra obra complementaria que en unión con el profesor Medina Rivilla y la colaboración de cualificados y excelentes profesionales de la docencia universitaria española publicamos en 2010. Didáctica y Currículum siguen estando muy presentes en el pensamiento y puesta en práctica por parte de investigadores y docentes del área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar.

Kansanen, profesor en Helsinki, dedica un estudio (1998) a la Deutsche Didaktik (didáctica alemana). Sus aportaciones considero que son significativas. Se sitúan en una línea de pensamiento diferenciador de planteamientos en otros contextos. Comento sus puntos más relevantes. Basándose en la Didáctica Magna de Comenius, Didáctica, se entiende como una doctrina **práctica** y **normativa**. También y siguiendo a Herbart, tiene una connotación de **ciencia** muy fuerte. Con Klafki y Wenniger, el autor, concede a la Didáctica la dimensión “Geisteswissenschaftliche” (difícil de traducir: **científica** del espíritu) adquirida a principios del siglo XX cuando se desarrolla la Reformpädagogik o la pedagogía para la reforma. Habermas influye en la didáctica desde una posición **crítico-comunicativa**. La didáctica quiere ser un modelo o un sistema sobre cómo abordar la enseñanza-aprendizaje, la educación de los maestros, la investigación sobre la enseñanza.

El profesor de Pedagogía en la Universidad de Siegen (Alemania) Peter Menck (1998:25) atribuye a Klafki el papel de reconstructor de toda la tradición didáctica alemana y él consiguió elaborar una teoría moderna de la didáctica. Refiriéndose a Currículum y Didáctica establece dos distinciones bastante claras: 1) Por medio del poder político se seleccionan aquellos núcleos que representan la cultura dominante (tendríamos el Currículum). 2) Por medio de la autoridad pedagógica se efectúa una selección favorable a los intereses de los estudiantes (tendríamos la didáctica) y es el profesor el que representa y activa currículum y didáctica en un acto ya que él representa los intereses de la cultura dominante y la de los alumnos. La didáctica le llevará a interpretar, contextualizar y poner en práctica el currículum sin dejarse presionar, ni influenciar por elementos ajenos o extraños a la institución docente como podría ser el productivismo, la competitividad, entre otros.

Existen diferentes posturas sobre el hecho diferenciador o no de Didáctica y Currículum. Para unos (Hopman, 1992), se trata de la misma realidad con dos nombres diferentes, con dos denominaciones separadas por

la geografía y la política. La tradición americana habla de Currículum, los europeos de Didáctica. Para otros, la Didáctica no se agota en el campo del Currículum. Para unos, hablar de Currículum es hablar de Didáctica; para otros, hay espacios coincidentes y otros diferentes. Para Gimeno (1995) son dos tradiciones distintas que han desembocado en un conocimiento común. Así como la Didáctica se ha preocupado casi en exclusividad del aspecto técnico de lograr métodos válidos para obtener buenos aprendizajes, y de los aspectos del mismo, la teoría del currículum –sobre todo en versiones procedentes de Estados Unidos– se ha preocupado esencialmente de los contenidos, del qué enseñar.

Las aportaciones siguientes han sido tomadas en su mayor parte del 33 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, titulado **Didaktik und/oder Currículum** cuyos autores son Stefan Hopmann y Kurt Riquarts (1995). A causa de la creciente interdependencia y armonización de los sistemas educativos al caminar hacia la globalización, movimientos e intercambios de estudiantes y profesionales en todos los niveles, surge la necesidad de cooperar en la investigación docente y en la evolución curricular. En esta labor es necesario vencer las fronteras y diferencias nacionales. Un problema emergente en esta tarea es el de las diferentes concepciones de enseñanza, su planificación y puesta en práctica. Podemos decir, resumiendo, que en esta cuestión nos encontramos con dos modelos-tipos:

- 1.- El de los países anglosajones con sus estudios de currículum.
- 2.- El de los países nórdicos y centroeuropeos en los que domina la teoría de la didáctica.

Actualmente ambos modelos han experimentado tal evolución que apenas podemos decir que se encuentran en estado puro. Sin embargo, también es cierto que a pesar de todas las recíprocas influencias, cada modelo sigue manteniendo diferentes concepciones en relación con plan de estudios, enseñanza y aprendizaje. Estas diferencias se manifiestan igualmente con fuerza en las tradiciones opuestas en relación con la formación del profesorado: Centrado en la didáctica/metodología o en el control escolar central o local. Si no se tienen en cuenta estas diferencias sustantivas en la consideración de los materiales para la enseñanza o en la evaluación de los resultados o rendimientos, los errores pueden ser considerables. Resulta, cuando menos sorprendente, que una comparación sistemática de ambas orientaciones, con el objetivo de algún tipo de cooperación y entendimiento no ha tenido lugar. Solamente en los países escandinavos y en algunos del Este europeo están presentes desde hace varios años ambas tendencias (Gundem 1992, Kansanen, 1998).

Actualmente la nueva visión de la didáctica constructivista al situar en el centro al alumno y sus formas de aprender nos estamos acercando a una nueva forma de didáctica psicológica que consistiría en deducir nuevas formas de enseñanza desde la concepción de las nuevas formas de aprender. El punto de partida ya no serían pues los contenidos a aprender, ni el currículum

prescrito, ni la enseñanza como situación social con sus premisas y consecuencias. Se trata de una nueva revisión de la totalidad del campo didáctico, puesto que cambian las concepciones del proceso de aprendizaje, del carácter de los contenidos, de la organización de la clase, de la interacción, funciones de los profesores y objetivos globales de la acción didáctica.

Angulo (1995) ha realizado la evaluación de las relaciones entre Didáctica y Currículum, llegando a la siguiente síntesis:

- La Didáctica es Pedagogía (1945-1970).
- El Currículum es Didáctica (1970-1980).
- La Didáctica trata del Currículum (1980-1990).
- La Didáctica es Currículum (1990).

Para este autor, si la relación propuesta es acertada, produce una doble dependencia. Por una parte, el sentido de la Didáctica tiene que buscarse en el currículum, y por otra, los ámbitos teórico-prácticos de la Didáctica se configuran en relación con el Currículum. De todas formas, como él mismo nos indica, este cambio debe ser analizado de manera crítica para que ni lo “didáctico” ni lo “curricular” queden a expensas de la Administración, ni de las modas pedagógicas de cada momento. De aquí se desprende al menos una consecuencia: no podemos plantearnos Didáctica y/o Currículum como dilema, porque no podemos establecer delimitaciones férreas de ambos campos, sino que ambos confluyen hoy en un proceso de mestizaje que potencia la interconexión de los mismos, buscando coincidencias y apuntando los matices diferenciales. Sobre ello volveremos. Por otra parte, al margen de los posicionamientos o posturas habidas en relación con esta problemática, coincidimos con Saturnino de la Torre (1993) en que Didáctica y Currículum no son términos equivalentes sino interrelacionados, con diferente origen, tradición cultural, núcleos temáticos y connotaciones conceptuales.

3.- Orígenes y causas de los modelos centroeuropeo y anglosajón

Desde hace aproximadamente doscientos años han configurado la historia de la didáctica internacional movimientos a ambos lados del Atlántico. A pesar de todo, falta una didáctica comparada que arroje luz sobre orígenes y características de las diferencias culturales, o por lo menos, explicaciones de las mismas. Esta cuestión es una asignatura pendiente dentro del ámbito de las ciencias de la Educación donde otras disciplinas ya han cultivado con éxito esta dimensión. Ha habido algunas cuestiones marginales que si han sido objeto de estudio de esta naturaleza como análisis comparados de la evolución de diferentes sistemas, sobre planes de estudios o acerca de la estructura y organización del centro escolar, el aula y la enseñanza.

Estos silencios, en parte, tienen razones comprensibles. La concepción que en el ámbito anglosajón tienen del término “didactics” se correspondería con algo metodológico, práctico que ni está fundamentado en una teoría propia,

ni mucho menos dispone de un programa científico y de investigación. Tampoco para el término “Unterricht”, enseñanza-clase (no espacio), ni para Pedagogía existen en inglés correspondencias adecuadas. Los términos que se utilizan en las traducciones de “instruction” y “pedagogy” no integran lo que los términos alemanes “Unterricht” y “Pädagogik”, y en español “enseñanza” y “pedagogía” encierran.

Estamos pues ante un nuevo campo de trabajo de la didáctica en el que ya ha habido intentos por aclarar algunas cuestiones puntuales por medio de estudios empírico-comparativos. Se constata, sin embargo, que cualquier investigación en didáctica comparada precisa de una aclaración, delimitación y precisión hermenéutica de términos y conceptos, como labor previa a la comprensión de diferencias y similitudes culturales escolares. Se tiene que saber con exactitud de qué se habla cuando se trate de comparar proyectos de enseñanza, secuencias, resultados. A todo esto hay que añadir que didáctica comparada no trabaja con culturas monolíticas, sino que contempla una compleja variedad de posiciones y tendencias, conceptos y teorías que no se paran ante las fronteras políticas nacionales.

Por otra parte la reflexión sobre Didáctica y/o Currículum viene ya de lejos. En 1892, ante la crisis del sistema educativo norteamericano, John Tilden Prince (1844-1916) conocido pedagogo de Boston, publicó un amplio estudio con el título **Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools**. Tilden, quien después de finalizar los estudios en Harvard viajó a Alemania y se doctoró en Leipzig, sostuvo en su país, como docente, director escolar, inspector, formador de profesores la tesis de curar el sistema americano mediante la asunción del modelo de enseñanza alemán. Él no estaba sólo en el intento. Se invocaba también el magisterio y la doctrina de Hegel, Herbart, Wundt. William Harris fundamentó su reforma escolar en Hegel. Josiah Royce introdujo en Harvard los escritos pedagógicos de Dilthey. Dewey colaboró en la fundación de la Herbart Society. Otros difundieron los escritos de discípulos de Herbart de tal forma que hacia 1900 fue ésta la corriente de pensamiento didáctico más influyente en USA. Las primeras cátedras en Pedagogía (Desde 1873 en Iowa) se dedicaron a la Didáctica. Muchos manuales para la formación de profesores no eran algo distinto que adaptaciones para este país de las obras de Rosenkranz, Ziller, Rein. La didáctización de la enseñanza superior en USA estaba servida.

Veinte años más tarde, al finalizar la primera guerra mundial, apenas se hablaba de las fuentes y modelos de la didáctica alemana. Desapareció con tal radicalidad que el término didáctica ya no se menciona ni en los registros de conceptos. Más aún, los términos “didactics”, “didactical”, han recibido una interpretación negativa. Un estudio comparativo de la didáctica que propusiera narrar, interpretar, valorar, evaluar estos intentos de recíproca influencia sería muy deseable.

Hasta el siglo XIX el autodidactismo era lo más extendido Prince (1892: 219) afirma que en USA tres cuartas partes del profesorado carecían de formación pedagógica. Las escuelas normales en Europa central y del norte fueron las instituciones de formación de profesores donde se enseñó fundamentalmente conceptos de didáctica propedéutica. En las instituciones norteamericanas el punto central en la formación de los docentes consistió en la profundización de los saberes sobre los que luego tendrían que enseñar. Los complementos pedagógicos permanecieron marginales. Rara vez sobrepasó algún seminario sobre cuestiones metodológicas y una introducción en la psicología. La escasa formación pedagógica fue decreciendo hasta que a finales del siglo XIX estos centros superiores dejaron de distinguirse del resto. Desde principios del siglo XX la mayor parte de estas instituciones se transformaron en “liberal arts colleges” Tal cambio se correspondió con los intereses de sus estudiantes. Sólo una minoría se dedicó al terminar sus estudios a la profesión docente y menos aún fueron los que permanecieron en ella toda su vida. Para la mayoría, las escuelas normales les sirvieron de trampolín para ejercer otras profesiones alejadas de la enseñanza.

En los centros de estudio normales del continente europeo ocurría todo lo contrario. Sus alumnos querían ser profesores y sólo profesores. A finales del siglo (Prince 1892 p.219) vio en esta fidelidad profesional las diferencias sustanciales de ambos sistemas. En Alemania se era profesor para siempre, en USA permanecían como mucho cuatro años. Es posible que la idea de enseñante de forma permanente en Alemania vaya vinculada al concepto de servicio en la iglesia, ya que desde las escuelas catedralicias y monacales hasta la secularización la función de enseñar estuvo vinculada casi en exclusiva a esta institución y muy influenciada por la teología. Por el contrario la separación Iglesia-enseñanza en el sistema educativo americano generó un oscurecimiento del modelo de enseñante vocacionado. Pensamiento que vuelve a estar de actualidad. Además, las universidades americanas carecen de tradición en lo respectivo a la vinculación de la pedagogía a la teología, hecho muy relevante en las universidades alemanas hasta Schleiermacher. A las diferencias entre la concepción de la función docente correspondían las de su formación.

Otro punto significativo es el de los materiales, los medios, los recursos. Prince (1892) acentúa que en Alemania el papel importante que tenía el docente contrarrestó el valor que se le asignó a los libros de texto. Por el contrario en USA, el acento se situó en la selección de los contenidos frente al papel secundario del docente. El centrar la clase en el profesor y no en los medios trae como consecuencia y efectos secundarios que los estudiantes apenas realizan actividades de forma autónoma, incluso resulta imposible ante el “constant talking” de los docentes (Prince 1892 p.236).

En la investigación sobre ambas culturas en torno a la didáctica, es importante considerar la existencia de diferentes formas de institucionalización de elementos como escuela, enseñanza, libros, materiales, profesor, formación

de docentes. En USA faltó a la didáctica lugares específicos, raíces, tradición. Le faltó un lugar propio desde el que pudiera de forma autónoma y específica reflexionar, construir y proyectar sus saberes sobre la educación y los docentes. Por el contrario, surgieron aquellas instituciones en las que los profesores fueron contemplados y tratados no como profesión autónoma, específica. En el mejor de los casos podrían precisar de una preparación práctica, como autodidactas, en las escuelas normales o en el marco de los estudios superiores. Es comprensible, por tanto, la escasa valoración social y la desconfianza que se tenía de los maestros, y esto mismo preparó el terreno a la investigación curricular. Se trataba de saber qué hacían los maestros en la escuela. En esta situación y por incompatibilidad institucional no era posible asumir la Didáctica.

La exportación de la didáctica de proyectos, importada en USA como método de proyectos, tuvo lugar en un tiempo, finales del siglo XIX y principios del XX, cuando todavía era conceptuada como modélica la pedagogía alemana y, por otra parte, los americanos empezaron a querer iniciar una presencia internacional en este campo. No es de extrañar que ocurriera lo mismo años más tarde, cuando en Alemania se empiezan a recibir las teorías sobre currículum. No se entienden, ni aceptan los lenguajes dominantes y absolutos de las teorías curriculares que se presentan como la superación de la Didáctica y la solución a todos los males que ésta había traído, cuando ni siquiera se la había entendido (Robinson 1971). Todo lo que tenga que ver con enseñanza puede ser objeto de tratamiento formal, tanto desde Currículum, como desde la Didáctica. Y en realidad en las primeras discusiones sobre currículum en el ámbito alemán en los años 70-85 no se diferenció mucho de forma sistematizada entre didáctica general y ámbito curricular. Se vio en Currículum el complemento o la modernización de la didáctica en todos sus campos prácticos y de investigación. La sustitución de la teoría de la enseñanza o de la didáctica general (Hameyer 1992) por la teoría de Currículum era consecuente, aunque sin futuro (Klafki/Otto/Schultz 1977:8). Era la expresión de una confusión conceptual en la que nadie puede fundamentar de forma razonable si Didáctica es una parte del Currículum o el Currículum una parte de la Didáctica o ambas cosas son idénticas (Reich 1977: 396).

La pretensión era presentar el desarrollo curricular como una versión moderna de la didáctica de laboratorio. Esto facilitaba su aceptación al ver en la investigación curricular una modernización interna de la didáctica y una cualificación de sus métodos en torno a la evolución y renovación de los planes de estudio. Mas sólo en pocos casos se intentó y no en modelos no vinculantes, cambiar los planes de estudio siguiendo modelos curriculares americanos. En todos estos ensayos no se tocaron ni tangencialmente las diferencias sustanciales a las que hizo alusión Prince, como la distribución de competencias locales-regionales-nacionales a la hora de fijar el Currículum. La ola curricular tocó sólo alguna parte tangencial de la Didáctica (Menck 1988). Otros ámbitos nucleares de la Didáctica, como la teoría de la enseñanza,

permanecieron incólumes. Fue así como con el renacimiento de la Didáctica en los años ochenta los intentos hechos en el campo de la investigación curricular retornaron sin mayor esfuerzo, ni enfado, al ámbito de la Didáctica. A este paso ayudó el que las instituciones de investigación regionales y los representantes de las didácticas especiales, que fueron quienes más habían intentado entender y aplicar las teorías del movimiento curricular, adaptaron sus teorías y métodos a la Didáctica

En el ámbito anglosajón, por el contrario, no se ha verificado una integración análoga del concepto de Didáctica. La discusión sobre la relación entre los conceptos Didáctica y Currículum se extendió entre los años 60-80 a los países nórdicos y a algunos centroeuropeos (también a España a partir del 75 y con gran fuerza) (Gundem 1992, Hopmann/Riquarts 1992). Se constatan diferencias, sin embargo, según tradiciones. Así, por ejemplo, en Suecia donde el concepto de Didáctica había experimentado una colonización por parte de las teorías anglosajonas, se redescubrió la Didáctica como concepto mediador de la evolución curricular del desarrollo curricular y la investigación sobre enseñanza. En Noruega, donde la Didáctica estaba bien y fuertemente enraizada como área de conocimiento en investigación y docencia junto a la investigación educativa, la investigación curricular fue tratada como un tema más de la didáctica. En los planes de estudio de Finlandia, la teoría Curricular reocupó la organización y planificación de la enseñanza y la Didáctica trató su interpretación y puesta en práctica. Este modelo finlandés tuvo sus parecidos con lo que ocurrió en alguna parte de Alemania. El concepto de Didáctica y su objeto formal sería la enseñanza propiamente dicha, mientras que el concepto Currículum se reservaría los planes de estudios, los libros de texto y los conceptos de educación.

La corriente impregnada de la investigación curricular americana se ocupa con medios académicos en línea de principio de los mismos problemas que la tendencia alemana sobre desarrollo de los planes de estudio. A esta simbiosis se ha llegado gracias en parte al conocimiento de las dos tendencias americanas que contemplan para la **teoría curricular dos funciones diferenciadas**: una orientada a los contenidos, al desarrollo de materiales, a la orientación política y a la investigación curricular y otra que atiende preferentemente a la investigación pedagógica-psicológica en cuestiones que atañen a la enseñanza-aprendizaje. La investigación en currículum se transformó en proveedor y diseñador de secuencias de enseñanzas, recursos para la clase, libros de texto, abandonando a la psicología pedagógica la investigación sobre enseñanza y el análisis científico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.- El encuentro de las dos culturas

A partir de los años 80 se desarrolla en Estados Unidos, además de la crítica a la participación de la investigación sobre currículum, como se indicó

anteriormente, otra crítica a la tendencia dominante en la investigación sobre enseñanza-aprendizaje que acusa una orientación psicologicista. A sus técnicas de investigación alejadas de la realidad escolar y los contenidos, falta completamente el interrogante, la pregunta, sobre la interrelación de enseñar y aprender con los contenidos propuestos y cómo son concebidos y puestos en práctica estos contenidos de forma real y concreta por parte de los docentes. Ambos movimientos reflexivos y críticos convergen desde hace años en una corriente de investigación sistemática e interrelacionada sobre contenidos curriculares y praxis en la enseñanza-aprendizaje que muestra cuantiosos paralelismos con lo que desde los años sesenta se viene entendiendo en Alemania por investigación especializada en Didáctica.

¿Cómo proceder?

Si desde ambas tendencias se parte de cuestiones de actualidad, entonces hay que considerar las definiciones y conceptos en sentido amplio, que han sido objeto de reflexión y diálogo en los últimos años tanto en Didáctica como en Currículum, en lugar de la concurrencia y complementariedad intentados y sin resultados anteriormente. En el simposium de Kiel se mostraron unánimemente de acuerdo aquellos participantes que se dedican a las investigaciones pedagógico-psicológicas. Para ello el intercambio de resultados, métodos, conceptos, se practican sin polémica desde hace tiempo. La propuesta consecuente derivada de ese planteamiento, cuál era la de aplicar conceptos y experiencias de la didáctica en la investigación de nuevo cuño sobre enseñanza-aprendizaje encontró oposición entre los expertos alemanes y de los países nórdicos expertos en Didáctica.

Se constató sin embargo que ante la realidad de una pluralidad de definiciones, las semejanzas y diferencias no tenían que ser eliminadas o conservadas mediante el sistema de una nueva definición. Una renuncia al trabajo conceptual satisface tan poco como una rápida reconciliación mediante definiciones integradoras o complementarias. Se necesita más bien un estilo de exposición de las características y virtualidades de cada tendencia que permitan ver, valorar, criticar las aportaciones intelectuales y científicas. Siempre el alumno y el profesor serán los últimos referentes. Partiendo de las experiencias ya existentes en el campo de las relaciones entre didáctica y currículum, se puede establecer una serie de cuestiones en las que los intercambios y la cooperación son posibles. También se pueden considerar aquellos que de forma clara se presentan como problemáticos como consecuencia de las dos culturas.

Conviene considerar, que los malos entendidos y torcidas interpretaciones no tienen sus comienzos en métodos y teorías bien elaboradas. Normalmente arraigan allí donde se empieza a supervalorar de forma argumental las experiencias rutinarias y lo normal. Las diferencias no pocas veces entre Didáctica y Currículum han surgido y han sido provocadas

desde la práctica de las competencias para establecer los planes de estudio. Es decir, objetivos, contenidos, actividades métodos, recursos difieren en su concepción cuando se determinan programas, desde instancias localistas o centralistas. Cuando las competencias en la planificación escolar son centrales, los objetivos en la enseñanza son propuestos por el organismo central competente. En la planificación y desarrollo de la enseñanza hay que ejecutar lo que se debe enseñar, es decir, los contenidos y, en consecuencia, se determina el método, el cómo enseñarlo. En la investigación didáctica es absolutamente necesario desarrollar una actitud hacia los objetivos diseñados y propuestos. De esta primacía de los objetivos (primacía de la didáctica en sentido estricto) están de acuerdo prácticamente todos los modelos actuales de la Didáctica.

En las teorías de Currículum tradicionales se empieza igualmente por la determinación de los objetivos, por la fijación de la formación intencionada. En la aplicación, sin embargo, en el nivel práctico, ya no están los objetivos al principio, (este es el planteamiento inicial de Schulman para hablar de reorientación), sino la controversia con los contenidos que se deben impartir, es decir, **el qué** de la enseñanza. Desde esta perspectiva se deben interpretar los estudios de análisis didácticos de viejo cuño centrados en los contenidos.

Bajo la primacía de la determinación de los objetivos, el objeto es simplemente una ejemplificación contingente del fin propuesto. La cuestión es qué contenidos pueden desencadenar el aprendizaje de los objetivos buscados. Así por ejemplo, si se tratara de investigar si una clase, un tipo de enseñanza cumple con la función que se le ha encomendado, desde las teorías curricularistas la única variable a controlar sería la de si fueron enseñados unos determinados contenidos. En el caso de la Didáctica, había que examinar en primer lugar los objetivos, es decir, en qué medida los contenidos enseñados se correspondían como los más apropiados para adquirir los objetivos deseados.

De manera análoga se podrían tratar temáticas de forma comparativa en ambas tendencias como, por ejemplo, en cuestiones sobre la relación teórica-práctica (Sven Nordembo), la comprensión sobre innovación-reforma (Svein Sjoberg) o las relaciones entre las didácticas especiales, conocimientos a impartir y didáctica general. Por lo demás existen entre ambos modelos convergencias y similitudes en puntos y posicionamientos en los que se presumen a veces desacuerdos. Con la integración de los procesos interpretativos en la investigación empírica sobre enseñanza y de la apropiación de la reflexión didáctica, la diferenciación entre cuantitativo y cualitativo ha perdido sus aristas divisorias. Existe un amplio consenso de que la investigación didáctica o sobre enseñanza debe considerar también e incluso partir de la propia interpretación de los participantes (Anderson, Bromne, Menck). De forma inminente desaparecen o se difuminan igualmente no sólo las fronteras paradigmáticas, sino que se percibe también un progresivo acercamiento al compartir opiniones en cuestiones importantes. Una definición

de Didáctica o del concepto de Currículum o de la relación entre ambas no se puede deducir de los ejemplos que aquí se han expuesto. Según contexto y concepto, se denominan con estos términos distintos elementos, **imposibles de subsumir en una definición única y unitaria.**

En España, hemos tenido debates lúcidos, apasionados, comprometidos y aportaciones enormemente valiosas. Quienes fuimos formados en la didáctica tradicional hemos sido sacudidos intelectualmente por los planteamientos de los exponentes del currículum como alternativa. Cuantos, además, hemos conocido y experimentado la escuela como ámbito de aplicación, sabemos de la necesidad de clasificaciones conceptuales y metodológicas para que pueda haber evoluciones homogéneas, enseñanzas y aprendizajes sistematizados y significativos. Y es aquí donde he encontrado en la literatura didáctica alemana una reflexión, que partiendo de la historia, la filosofía, la sociología y la psicología, haciendo análisis rigurosos de flujos y reflujos, evoluciones y revoluciones, vuelve a pensar en la enseñanza, en sus protagonistas y elementos más inmediatos: profesores, alumnos, centro escolar, ambiente, contexto, recursos y desde donde se busca claridad, ordenamiento, proceso.

La discusión y la práctica, didáctica y/o currículum, se sustancia, se eleva con la integración. Y no siguiendo el “todo vale” por la carencia de crítica analítica. Se integra por su valor. Son cuestiones que, a mi entender apunta el profesor De la Torre (1999 : 51). “ En eso andaba yo cabilando, sin conseguir una imagen clara y comprensiva de un currículum para el cambio, de un currículum que fuera más allá de la planificación cíclica de objetivos y contenidos. Y en el kiosko intuí cómo la formación continuada ha de venir de la calle, de la ciudad educativa.... en suma, del medio culturalmente enriquecido. Que el modelo que buscaba estaba en el Kiosko, ese reducido espacio del que se nutren culturalmente gran parte de los ciudadanos, que sirve de punto de referencia y de autoformación..Todo lo podemos aprender con intención indagativa....Existe un modelo. El cambio de estrategia consiste en que el punto de partida no es el mensaje, finalidades y objetivos, sino el cliente, el alumno.” Estas y otras reflexiones me llevan a contemplar el currículum como parte conceptual y práctica que enriquece el tronco de la didáctica, y la didáctica como disciplina universitaria científicamente bien fundamentada y como elemento constitutivo con la Organización Escolar conformadora de un área de conocimiento específico y justificado para integrar y desarrollar posteriores desarrollos en torno a didácticas específicas y/o especializadas.

5. Hacia una nueva forma de entender y aplicar la Didáctica.

5.1 Nuevas temáticas para enseñar y aprender.

Las discusiones de los denominados postmodernos nos sitúan ante exigencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje provocadas por los

cambios radicales, globales e individuales que se mueven entre el pluralismo inconexo y los necesarios procesos sociales de entendimiento. Amenazas a la paz, guerras abiertas, declaradas o crónicas, ecología, problemas sociales, nuevas tecnologías, economización de todos los ámbitos vitales, la biotecnología, catástrofes naturales y provocadas por el hombre, el fin de los estados comunistas. También la didáctica, si no quiere aislarse en sus dimensiones de servicio a la sociedad, a las personas, tiene que contemplar estas provocadoras realidades. Comentaré, sin ánimo de exhaustividad, algunas de ellas.

1. Ecología, Medio Ambiente.

Los controles mundiales y locales a la contaminación, las posiciones desafiantes de los ricos frente a los pobres llenan páginas de los diarios, pantallas y espacios televisión y radiofónicos, servidores de Internet. El currículum extraescolar está servido ¿Qué hacer? Es preciso abrir medios y estrategias para integrar tanta materia de controversia social en currículum formal. Nuestros estudiantes serán los dirigentes y líderes de opinión del mañana, cuando no ya los manifestantes del hoy. La escuela no puede permanecer mirando en otra dirección. La didáctica puede hacer un servicio cultural de gran valor formativo.

2. Educación para la Paz.

Simultáneamente la humanidad vive, respira y se acostumbra a más de 30 guerras nacionales, tribales o internacionales, abiertas y declaradas, sus gestas de muerte y horror llenan diariamente las páginas de los periódicos y los tiempos de la información en los medios electrónicos. Ya apenas nos inmutamos. De otros conflictos, por extenderse tanto en el tiempo o no interesar a la política, ni se habla. Muertes y exterminios de hombres de hoy impresionan nuestra mirada: ¿podremos seguir olvidando estas realidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y seguir recreándonos en escaramuzas de épocas tan lejanas que ya ni condicionan tiempos venideros, ni nos llevan a compromisos desde la enseñanza. Cuando hablamos de nuevos diseños curriculares ¿no habrá llegado el momento de abrirlos con estas tristes, pero reales, nuevas cuestiones?

3. Tercer Mundo.

Las nuevas generaciones sensibles a problemas de desequilibrios llenan las agrupaciones de voluntarios en Organizaciones implicadas en compromisos con el tercer mundo: pobreza, enfermedades, analfabetismo, desigualdades, explotación, condonación de deudas, fenómenos migratorios, pateras, ilegales, riquezas camufladas, intereses de los antiguos mandatarios. El nuevo orden se

proclama, pero no llega. Nos proclamamos ciudadanos universales, defendemos la movilidad de talentos, personas, capitales, pero ¿hacia dónde? y ¿quiénes? La Didáctica como ciencia de educación ¿puede enmudecer? ¿No hay espacios desde las nuevas concepciones de formación, educación, enseñanza, recursos, para estos nuevos contenidos? Análisis de situaciones actuales, desarrollo de concepciones sistemáticas más justas, consideración de los orígenes históricos, propuestas de nuevas soluciones, pueden encontrar un espacio en la Didáctica.

4. Educación multicultural/intercultural.

Nuestros centros docentes son ya multirraciales, multinacionales, plurilingües, en sus estudiantes ¿Para cuándo será así también en el ámbito del profesorado? y ¿Cómo nos preparamos para ello? ¿Cómo afectará a los currícula? ¿Cuál será el destino de estos estudiantes? ¿Seguiremos pensando en los problemas que crean o abriremos espacios, tiempos y currícula a nuevas experiencias, riquezas, culturas? La nueva educación intercultural se encuentra ante el conflicto y dilema de intentar integrar a los niños extranjeros y simultáneamente potenciar las peculiaridades sociales y culturales de los mismos ¿Cómo hacer esto en un aula donde están presentes estudiantes de 12 o más países distintos? No olvidemos que son discutibles tesis como igualdad en el valor de todas las culturas, religiones, normas, creencias.

5. Educación sexual y SIDA.

La problemática creada por el conocimiento, extensión y divulgación del SIDA, removió la urgencia de actualizar y universalizar la educación sexual. Hay una búsqueda en la Didáctica por encontrar las estrategias más adecuadas y acertadas en esa materia. Frente a las prácticas represivas y emancipatorias surgió una tercera vía afirmatoria.

6. Tiempo libre.

El paso de una sociedad ruralizada y agrícola a otra industrial, de servicios, urbana y otras múltiples razones ha propiciado el hecho de que los niños y jóvenes cada vez dispongan de más tiempo libre, de estar solos. Y no son soluciones, las a veces aportadas de forma drástica, queriendo convertir los centros escolares en guarderías que no cierren ningún día los 365 del año porque siempre habrá familias que trabajen en domingos, festivos y días de vacaciones. Pero tampoco la Didáctica puede inhibirse. Las controversias sobre horarios partidos / jornada única, no se pueden reducir a llamar cómodos a unos o a otros. Es preciso diseñar currículos paralelos, extraescolares. Por otra parte las jornadas de trabajo cada vez más reducidas, prejubilaciones y jubilaciones prematuras nos sitúan ante una tercera edad

larga con muchas posibilidades. Estamos ante el fenómeno de los viajes culturales, vacaciones programadas, universidades de la experiencia, cuidadores de niños y ancianos, campamentos, etc. para lo cual se precisa de nuevo del diseño de materiales y estrategias. Educación social, tiempo libre, son hoy campos en auge a los que la didáctica ha de dedicar tiempo, reflexión, investigación, creatividad e imaginación.

7. Educación para la salud.

Alimentación, higiene, vida en contacto con la naturaleza, representan hoy nuevos desafíos y que abarcan a todos los sectores de la población. Desde el estudio de los alimentos y sus componentes vitamínicos, proteínicos u otros elementos ya en los niveles iniciáticos de la enseñanza a los programas divulgativos de los medios de comunicación sobre dietas sanas, saber vivir hay un campo extenso abierto al currículum, a la didáctica. Ya no se trata del aprendizaje conceptual, memorístico y clasificador de taxonomías nutricionales. Se trata de la encarnación vital de saberes útiles para una calidad de vida y ante los que sí existe una sensibilidad y preocupación. Las anorexias y bulimias no son sino la punta del iceberg de una educación para la salud nominada y que llega desde la propaganda y desinformaciones sobre dietas de dudosa y hasta perjudicial diseño. El educador tiene que ser muy consciente de las contradicciones de los medios de comunicación social, para no quedar atrapado en la incoherencia y parcialidad de éstos al tratar todo lo relacionado con las drogas.

8. Educación medial.

Mayores y menores se encuentran inmersos en el consumo acrítico y no selectivo de productos mediáticos. Unos gratuitos y otros de pago. Además del tiempo perdido, están los efectos nocivos de tales consumos masivos e indiscriminados. Ya no bastan los estudios reglados y su incorporación curricular sistematizada. Es preciso articular una didáctica medial para todas las edades y profesiones, ya que los medios informan y hablan de todo a su estilo y medida. Hablan e informan desde su pedestal de cuarto poder, instituido por ellos mismos y sin sometimiento a veredictos, ya que la producción de su mercancía está en cinta sin fin. Urge esa didáctica que enseñe y eduque a los jóvenes padres como deben administrar el consumo de esos medios a sus hijos antes de que lleguen a las aulas de la guardería o Educación Infantil, Urge una Didáctica que ponga alguna claridad sobre como disfrutar del entretenimiento y cultura que ofrecen los medios cual si fueran Universidad mediática a distancia. Urge esa didáctica para no desaprovechar el caudaloso, pero con remolinos y pozos, torrente de comunicación impreso, electrónico, audiovisual, telemático. Y es precisa esa didáctica porque urge ser críticos con las manipulaciones de los publicistas para actuar, no de acuerdo

con los intereses propios de la empresa que lanza la publicidad, sino en beneficio de nuestro desarrollo personal y de una sociedad más justa. Y en la familia y en la escuela no faltan ocasiones para hacer una reflexión constante. Ante el hecho publicitario tenemos los educadores una grave responsabilidad, que ninguna otra persona puede asumir. El silencio de los didactas y educadores no es inocente...

5.2. Modelos emergentes en los procesos formativos

A la vista de la identificación de los cambios profundos y acelerados que se están produciendo en la sociedad actual, nos preguntamos: ¿cuáles son las nuevas pautas educativas indicadoras de cambios significativos? ¿Qué teorías son más adecuadas al pensamiento científico actual? Resumo algunas de ellas

1. Cambio en la misión de la escuela.

En el modelo tradicional, la organización de la enseñanza seguía un tipo de organización burocrático, con estructuras jerarquizadas, en que la mayoría de las decisiones eran tomadas por los altos mandos de la institución, en un nivel no muy cerca de los alumnos. Normalmente las propuestas curriculares son hechas por personas que están lejos de las escuelas donde los alumnos aprenden. Hoy, el fin de la escuela cambió. Su misión es atender al aprendiz, al estudiante. También la educación de los individuos a ella confiados. La escuela tiene un usuario específico, con necesidades especiales, que aprende, representa y utiliza el conocimiento de forma distinta y necesita ser efectivamente atendido. Esta comprensión se fundamenta en los descubrimientos de la ciencia cognoscitiva y de la neurociencia, que reconocen la existencia de distintos tipos de mente y, consecuentemente, de diferentes formas de aprender, recordar, resolver problemas, comprender y representar algo. Comprende que ni todas las personas tienen los mismos intereses y las mismas habilidades, ni todos aprenden de la misma manera. No podemos aprender todo, es preciso saber seleccionar, tomar decisiones en la vida, y para ello es necesario estar muy bien informados.

2. De la enseñanza al aprendizaje.

Las nuevas tendencias además de reintegrar al sujeto en la construcción del conocimiento, rescata también la importancia del proceso al reconocer que pensamiento y conocimiento, como todo en la naturaleza, están en holomovimiento. El énfasis deberá estar en el aprendizaje, en la construcción del conocimiento y no sólo en la instrucción. Es importante incentivar y permitir que los estudiantes descubran por sí mismos el conocimiento que más necesitan.

3. Aprender a aprender.

Con todas las transformaciones que están ocurriendo en el mundo, es preciso aprender a vivir con la incertidumbre. Necesitamos desarrollar en nuestros ambientes de aprendizaje la autonomía de los estudiantes y también de los profesores, llevándolos a aprender a aprender. Significa tener capacidad de reflexionar, analizar, tomar conciencia de lo que se sabe, disponernos a cambiar los conceptos y los conocimientos que poseemos, sea para procesar nuevas informaciones, sea para sustituir conceptos cultivados en el pasado y adquirir nuevos conocimientos. La metodología del aprender a aprender posibilita la autonomía del sujeto, que, a su vez, es inseparable del proceso de auto-organización. Lo que marcará la modernidad educativa es la didáctica del aprender a aprender o del saber pensar, englobando, en un solo todo, la necesidad de la apropiación del conocimiento disponible y su manejo creativo y crítico. La competencia que la escuela debe consolidar y siempre renovar es aquella fundada en la propiedad del conocimiento como instrumento más eficaz para la emancipación de las personas.

Así, la Didáctica actual deberá ir mucho más allá, no deberá contentarse con sólo transmitir contenidos e informaciones, exige la capacidad de construir y reconstruir conocimientos, o sea, fomentar la autonomía. Debe ayudar a los estudiantes a construir una actitud positiva, crítica y creativa de la vida. La Didáctica de los medios modernos implica que aprendamos a mirar hacia adelante, a hacer anticipaciones y simulaciones, a inventar, a proyectar cuestiones y a probar nuevas experiencias como producto de las interacciones entre individuos en el sentido de crear un nuevo lenguaje propio.

4. Currículum en acción

Basándose en la interpretación de los principios, de las visiones y en los métodos que provienen de las nuevas formas de pensar y comprender del mundo, ¿Cómo concebir un currículum que tenga mayor correspondencia con el paradigma emergente? ¿Cómo desarrollar una propuesta que comprenda la educación como un proceso, el ser humano y el mundo como sistemas abiertos, en constante evolución? El paradigma tradicional parte de la suposición de que el individuo desarrolla mejor sus habilidades como sujeto pasivo y el currículum es establecido anticipadamente, de modo lineal, secuencial, cuya intencionalidad es expresada con base en objetivos y planes rígidamente estructurados sin tomar en cuenta la acción del sujeto y su interacción con el objeto, su capacidad de crear, planificar y ejecutar tareas.

Bajo el enfoque auto-organizacional, el currículum no es algo cerrado, sino algo construido, que emerge de la acción del sujeto en interacción con su mundo y con los otros, con el medio ambiente, constituye un currículum en acción. El currículum puede basarse en referentes preestablecidos, como

planes, programas y objetivos más amplios, pero el currículum en acción es flexible, respeta la capacidad del individuo de planificar, ejecutar, crear y recrear conocimiento, o sea, su acción concreta. Implica, esta concepción un currículum que toma en consideración la interdisciplinariedad, un currículum contextualizado, enraizado en lo local, en cada comunidad. Esta propuesta curricular vista en proceso conlleva que los alumnos y profesores construyen juntos, vivencian juntos los aprendizajes, usando el diálogo en los procesos de reflexión.

5. Lo más importante es el aprendiz

Y ¿quién es ese aprendiz? Es un ser original, singular, diferente y único. Es un ser de relaciones, contextualizado, alguien que está en el mundo y cuya realidad le será revelada mediante su construcción activa. Cada estudiante presenta un perfil particular de inteligencia desde el momento en que nace. Es singular en su capital genético, en su morfología, en su fisiología, en su temperamento, en su comportamiento y en su inteligencia. Es un ser de cualidades, un ser de existencia, que busca autonomía de ser y de existir, un ser en permanente estado de búsqueda., de acción y reflexión sobre el mundo. Alguien que es sujeto y no objeto, que construye el conocimiento en su interacción con el mundo, con los demás, que organiza su propia experiencia y aprende de una manera original, única y específica. El aprendiz es un sujeto de diálogo. Crece con el entorno, con los demás y se educan mutuamente. Es un ser dotado de inteligencias múltiples en su individualidad biológica, con distintos perfiles cognoscitivos, estilos de aprendizaje, con diferentes habilidades para resolver problemas. Conoce el mundo de una manera específica, dependiendo del perfil que posee, del contexto y de la cultura en que fue generado. Un aprendiz que es producto y síntesis de experiencias personales interiores y exteriores, que es constructor de su propia historia. Un ser espiritual en busca de su propia trascendencia, en un viaje individual y colectivo en busca del significado de la vida.

6. Autoconocimiento y reconocimiento del otro.

El conocimiento interior permite que el estudiante sepa realmente quién es él, cuál es su más alto potencial, qué cualidades posee. Basándose en el conocimiento de sí mismo, de su potencialidad y de su capacidad de hacer, en el conocimiento de su personalidad, es cuando el ser humano podrá alcanzar la plenitud, la dignidad y “el techo” que le corresponde; podrá colaborar para la transformación de lo que es exterior, la sociedad y el mundo en que vive. La transformación del exterior es facilitada por el conocimiento interior. Así, un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje en concordancia con el paradigma emergente, además de estimular nuevas metodologías de aprendizaje integradoras de los más diferentes aspectos individuales, deberá despertar en

el estudiante su autoconciencia y colaborar, para la trascendencia de su yo individual para el yo colectivo o transpersonal.

7. ¿Inteligencias múltiples o una única inteligencia?

Sería necesario redefinir la inteligencia en busca de un concepto más útil; comprender que la inteligencia es multidimensional, determinada por factores múltiples, resultado de factores genéticos y experienciales, capaz de responder sorprendentemente las variaciones introducidas por los ambientes físicos y sociales, algo que es eminentemente educable. La inteligencia es definida como la capacidad de adaptación a las situaciones nuevas y su función es siempre comprender (asimilar) e inventar (acomodar expandiendo el medio para que el individuo sobreviva). Las inteligencias interactúan entre sí, unas con otras, trabajan juntas de manera compleja aunque cada una tiene su trayectoria de desarrollo y su propia decadencia. Cualquier persona, según el autor, puede alcanzar un adecuado nivel de competencia si le fueran ofrecidas condiciones apropiadas y oportunas. En definitiva, el desarrollo de las inteligencias depende de la confluencia de los factores biológicos, personales e histórico-culturales, traducidos por la herencia y por factores genéticos, por su historial de vida personal, incluyendo su convivencia y experiencia con los padres, profesores y amigos.

8. Cambios de percepciones y valores.

Después de recorrer por distintos caminos del mundo, percibimos que resurge una espiritualidad comprendida como celebración de la vida, que posee un movimiento dialéctico entre interior y exterior, que envuelve a todos los seres. Un movimiento interior nutrido por los momentos de reflexión, contemplación e interiorización, por el diálogo con nuestro yo más profundo. Un movimiento que nos coloca en contacto con otros seres, que traduce el conjunto de relaciones existentes entre el ser humano y el resto de la naturaleza, relaciones de respeto a las diferencias, de solidaridad y de compasión, que refuerzan la noción de complementariedad existente entre los seres. Varios son los caminos que llevan a lo Sagrado. La espiritualidad está presente en todas las culturas, sea oriental, occidental, andina, musulmana, africana u otra cualquiera. Una espiritualidad que reconoce la presencia de Dios en todas las cosas, que lo encuentra en cada ser, en cada árbol, en la tierra, en el fuego, en el viento, en el sol, en la lluvia, y nos lleva a una confraternización universal, a tratar las cosas con ternura, con respeto y veneración. Una espiritualidad que enseña a vivir en paz y armonía.

9. La importancia del contexto.

Hay un consenso generalizado en todos los autores investigados de que la enseñanza-aprendizaje, para ser válida, necesita ser contextualizada y que la cultura, el contexto, los factores histórico-culturales, además de los biológicos y personales, influyen en el desarrollo de las capacidades humanas. El aprendizaje tiende a ocurrir en un contexto cultural particular, en escenarios especializados que varían de la casa del individuo hasta las escuelas especializadas. Somos personas de la cultura y del contexto y ambos influyen en la manera como las potencialidades evolucionan. La expresión del yo individual depende de innumerables factores, incluyendo los culturales que desempeñan un papel formador importante en la persona. El aprendiz es un ser insertado en un contexto social, no aislado de la comunidad. Ese contexto es fuente de soporte intelectual y afectivo o de problemas contextuales que requieren soluciones.

10. Tendencia a la calidad.

Fomentamos la calidad al tratar de establecer un diálogo entre profesores y estudiantes, promover las condiciones capaces de aumentar las posibilidades de aprender, priorizando el proceso y el aprendizaje más que el contenido y la enseñanza. La calidad educativa implica calidad de la interacción que ocurre en ambientes ricos en intercambios simbólicos. Los cuatro elementos importantes de la calidad:

- ✓ Utilidad.
- ✓ Factibilidad.
- ✓ Legitimidad.
- ✓ Precisión.

tendrán que ser muy considerados desde la didáctica al propiciarse actualmente tanto el aprendizaje heterárquico, inherente a las nuevas tecnologías.

11. Visión constructivista.

Una práctica educativa constructiva parte de la suposición de que el pensamiento no tiene fronteras, que él se construye, se destruye y se reconstruye, de acuerdo con el modelo científico actual. Está siempre en proceso de modificación, transformándose por la acción del individuo sobre su mundo. Para el constructivismo piagetiano, las estructuras del pensamiento no son impuestas a los niños y niñas desde afuera hacia adentro, como tampoco son innatas. Resultan de construcciones realizadas por el individuo en las etapas de reflexión y reconstrucción de las percepciones que ocurren en la acción sobre el mundo y en la interacción con otras personas. Resultan de un proceso de interacción entre el mundo del sujeto y el mundo del objeto, por la interacción activada por las acciones del sujeto. Una propuesta constructivista implica un proceso de reflexión sobre sí mismo, de corrección constante, en proceso de construcción y reconstrucción permanente. Valora el propio proceso, las acciones como operaciones del sujeto cognoscitivo, que reconoce que aquello que observamos no es un mundo que existe objetivamente y, enseguida, es representado, sino un mundo en proceso de construcción del conocimiento. Parte del fundamento de que la persona va aprendiendo, conociendo, construyendo su inteligencia, desarrollándose continuamente por medio de procesos de asimilación y acomodación. Que incorpora no sólo la razón, sino también la intuición, las emociones y los sentimientos, articulados por los sistemas neuronales integrantes de sus hemisferios cerebrales. Aprende por la interacción de las estructuras nerviosas al establecer conexiones con los símbolos, al utilizar los sistemas simbólicos ofrecidos por la cultura. Aprende, representa y utiliza el conocimiento de forma diferente de los otros, como una construcción propia, como maneras diferentes de conocer el mundo y de relacionarse con él, dependiendo del perfil de inteligencias que posee de la combinación y de las formas de expresión de sus inteligencias.

El nuevo enfoque destaca el aprendizaje, la importancia del aprendizaje en lugar de la enseñanza, los cambios en el proceso de construcción del conocimiento y en el espacio por donde él navega, su manejo creativo y crítico. ¿Cómo desarrollar en el estudiante la capacidad de construir conocimiento? ¿Cómo llevarlo a aprender a aprender? ¿A aprender a pensar, a construir su propio lenguaje y a comunicar, a dominar los instrumentos electrónicos, la información y el conocimiento para ser capaz de vivir y convivir en un mundo en transformación? ¿Cómo preparar a la persona para convivir mejor consigo misma, con la sociedad y con la propia naturaleza? Son las cuestiones cruciales que el nuevo paradigma educativo necesita responder.

Estos aspectos nos llevan a caracterizar el paradigma educativo como constructivista, interaccionista y sociocultural, porque el conocimiento es producido en la interacción con el mundo, un mundo físico y social. Es un modelo educativo que busca el desarrollo de la capacidad de autoconstrucción de la autoconciencia, basada en la comprensión de su propia naturaleza humana y espiritual que está siempre en construcción, pero en interacción con los otros. Desarrolla también una autoconciencia positiva en armonía con los otros. Una autoconciencia que busca el sentido de la unidad, del amor, de la compasión, de la paz y no en la fragmentación y en la ilusión de las diferencias. Eso requiere un necesario y coherente cambio de valores que destaque la ética, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y el multiculturalismo.

12. El postmodernismo.

La construcción de las actuales pautas de cambio educativo está promovida por una poderosa y dinámica confrontación entre dos fuerzas sociales: la de la modernidad y la de la postmodernidad. La mayor parte de los autores sitúan los orígenes de la postmodernidad alrededor de los años sesenta. El **postmodernismo** es un fenómeno estético cultural e intelectual que abarca un conjunto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía, el discurso intelectual... falta de linealidad, mezcla de periodos y estilos. **Postmodernidad** es una condición social. Comprende pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Es ecoformativo y transcultural. Ante esta situación

- El rol de la didáctica se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones.
- Las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores responsables de su implementación una sensación de sobrecarga.

13. Un enfoque reflexivo en la práctica pedagógica.

La práctica reflexiva concibe el conocimiento como un proceso. Presupone una didáctica orientada hacia la calidad del pensamiento superior relacionado con la comprensión el pensamiento analítico y abstracto, el pensamiento crítico y creativo, flexible de raciocinio y coherente con los recursos utilizados. Estos aspectos son condiciones fundamentales para la construcción de conocimientos más elaborados para que los estudiantes sean capaces de solucionar problemas, realizar un mejor desarrollo profesional, que esté mejor preparado para las nuevas exigencias del mercado de trabajo y de participación en el mundo actual. Es importante proporcionar la capacidad de supervivencia de la persona en un mundo de incertidumbres, imprevistos,

cambios bruscos, que imponen la necesidad de desarrollar nuevos estilos de comportamiento, nuevas capacidades de crear, criticar, cuestionar y aprender de forma más significativa, así como nuevas maneras de vivir y convivir. La capacidad de reflexión lleva al estudiante a aprender a conocer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a convivir, para que pueda aprender a ser y estar en condiciones de actuar con conciencia, autonomía y responsabilidad.

14. Autonomía, cooperación y capacidad de crítica.

El desarrollo de la autonomía, de la cooperación y de la capacidad de crítica es fundamental en un mundo en permanente evolución, donde lo transitorio, lo incierto, lo imprevisto y el cambio son características que deberán estar presentes en los ambientes de aprendizaje en lo que se refiere al perfil tanto del alumno como del profesor. De esta forma, los nuevos ambientes de aprendizaje, al utilizar el enfoque reflexivo, en la práctica pedagógica, pueden colaborar para el desarrollo de pensadores autónomos, de personas que piensan por sí mismas, al mismo tiempo que se favorecen las relaciones de cooperación entre los diferentes aprendices.

Estas estrategias implican interacciones individuales en un contexto de cooperación de diálogo, mediante el desarrollo de operaciones de reciprocidad, complementariedad y correspondencia, lo que puede ser incentivado con vivencias de trabajo en grupo en la búsqueda de soluciones para los problemas propuestos, que reconocen la importancia de la experiencia y del saber de cada miembro del grupo en la construcción del saber colectivo. El aprendizaje autónomo presupone la búsqueda de informaciones donde quiera que ellas estuvieren para el dominio de diferentes formas de acceso a la información asociada al desarrollo de una actitud crítica de investigación, en el sentido de que el estudiante sea capaz de evaluar, reunir y organizar las informaciones más relevantes. Conlleva que la persona puede comparar informaciones diferentes, con ideologías y valores diversos. Presupone flexibilidad, facilidad para cambiar valores, promover diálogos, potenciar habilidades de comunicación. El desarrollo de la crítica facilita la identificación de la fuente de producción de la información, el análisis de su validez y la posibilidad de compararla, decidiendo cual será más útil para el desarrollo de trabajo. Autonomía, cooperación y capacidad de crítica presupone el dominio por parte del alumno y del profesor, de diversas formas de acceso a la información, el desarrollo de una actitud crítica de investigación y la consolidación de nuevas posibilidades de cooperación. Las diferentes formas de acceso a la información implican el uso de medios electrónicos, ordenadores, redes telemáticas en la educación, lo que aumenta la posibilidad de alcanzar un mundo de informaciones absolutamente inimaginable, además de aclarar el raciocinio del estudiante proporcionándole condiciones para la depuración de su propio pensamiento.

15. Enseñar hacia la ciudadanía global

Enseñar para la ciudadanía global significa formar personas capaces de convivir, comunicar y dialogar, en un mundo interactivo e interdependiente, utilizando los instrumentos de la cultura. Significa preparar a los estudiantes para ser, miembros de una cultura planetaria y al mismo tiempo comunicativa y próxima. Cada vez más requiere la comprensión de la multiculturalidad, el reconocimiento de la interdependencia con el medio ambiente y la creación de espacio para el consenso entre los diferentes segmentos de la sociedad. Educar para una ciudadanía global es enseñar a vivir en el cambio, es comprender estos cambios rápidos es propiciar una actitud de apertura y no de cerrazón, una actitud de cuestionamiento crítico y, al mismo tiempo, de aceptación de aquello que se juzgue relevante. Implica capacidad de decisión ante distintas alternativas... Que se aprenda a vivir, a convivir y a crear un mundo de paz, armonía, solidaridad y respeto. La capacidad de reflexión lleva al estudiante a aprender a conocer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a convivir, para que pueda aprender a ser y estar en condiciones de actuar con conciencia, autonomía y responsabilidad.

16. Cultura de colaboración

En una didáctica orientada hacia el trabajo cooperativo se remarca la influencia de la interacción social. Los alumnos se ayudan, ven la eficacia de la ayuda mutua, se mejora la autoestima, aumenta la interacción, se da una interacción diferente a la de los contextos informales, se reconoce la colaboración como objetivo educativo, complementa otras formas de aprendizaje, se aprende a alcanzar metas personales a través de las metas del equipo, se modifican estructuras de evaluación, se favorece el aprendizaje observacional, se amplían las fuentes del conocimiento, etc. Para un aprendizaje cooperativo eficaz existen requisitos: como compartir una suerte común, esforzarse por beneficios recíprocos, trabajar en una perspectiva a largo plazo, compartir cierta identidad del grupo, tener obligaciones, responsabilidades, tareas recíprocas. En ello ayudan estrategias como:

- a) Incluir el aprendizaje cooperativo como una actividad académica complementaria de otras actividades.
 - b) Abordar temas con este procedimiento.
 - a) Formar equipos heterogéneos,
 - b) Dividir el material en varias secciones
 - c) Explicar la tarea académica, de tal modo que todos comprendan.
 - d) Explicar habilidades de cooperación.
 - e) Fijarse en las conductas de cada alumno.
 - f) Proporcionar ayuda en la tarea.
 - g) Clarificar los criterios de evaluación.

6. Fuentes

- ANGULO RASCÓ, J.F. (1995). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En **Volver a pensar la educación. Vol. II**. Madrid. Morata
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1995, 4^a ed.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid. Morata.
- GUDJONS, H. (1999). **Pädagogisches Grundwissen**. 6. Auflage. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- GUNDEM, B. B. (1992). "Didaktik in Skandinavien". In **Bildung und Erziehung** **45,2**. s-189-200. Bonn.
- HAFT, H. / HOPMAN, S. (eds). (1990). **Case Studies in Curriculum Administration History**. London.
- HAMEYER, U. (1983 c). **Handbuch der Currículum Forschung**. Weinheim.
- HAMEYER, U. (1992). "Stand der Currículum Forschung. Bilanz eines Jahrzehnts" In **Unterrichtswissenschaft H.3**. s. 209 ff.
- HOPMANN, S. / RIQUARTS, K. (1992). "Didaktik-didaktikk-didactics". En **Nordeuropa Forum (Berlin)**. s. 21-24.
- HOPMANN, S. / RIQUARTS, K. (1995). "Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the currículum traditions". En **Journal of Currículum Studies** **27, 1**, 3-12.
- JANK, W. MEYER, H. (1991). **Didaktische Modelle**. Frankfurt / M.
- KANSANEN, P. (1994). **Die Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching (Vortrag beim 22. Kongress " Die Deutsche Didaktik und die pädagogische Forschung)**. Ms. Vaasa.
- KLAFKI, W. (1977). "Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik". En KLAFKI, W. / OTTO, G. / SCHULZ, W. **Didaktik und Praxis**. s.13-39. Weinheim.
- KLAFKI, W. (1986). "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva". En **Revista de Educación**. Madrid. M.E.C.
- MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCÍA, M.L (Coord.) (2010). **Diseño, desarrollo e innovación del currículum**. Madrid. Universitas/ UNED
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMINGUEZ GARRIDO, C. (2009). **Didáctica**. Madrid. Universitas/UNED.
- MENCK, P. (1998). "Didáctica cómo construcción de Contenido". En **Revista de estudios del Currículum**. Vol. 1. N^o.1. pp. 21-48. Granada.
- OTTO, G., SCHULZ, W. (1986). "Der Beitrag der Currículum Forschung". In LENZEN, D. (Hg.). **Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.3**. Stuttgart. s. 49-62.
- PRINCE, J. T. (1892). **Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools**. Boston.

- REICH, K. (1977). **Theorien der Allgemeinen Didaktik**. Stuttgart.
- ROBINSON, S. B. (1971). **Bildungsreform als Revisión des Curriculum**. Neuwied.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2004) **Didáctica en el siglo XXI**. Madrid. McGrawHill
- TORRE, y DE LA TORRE S. DE LA. (1993). **Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo**. Madrid. Dykinson.
- TORRE y DE LA TORRE, S. De la. (1999). "Currículum para el cambio". En **Bordón**. Vol. 51. nº 4 , 391-415.
